

A educação profissional dos jovens e a modernidade brasileira no início do século XX

Edna Mendonça Oliveira de Queiroz
Rafael Gomes Pinheiro

Túlio Marcel Rufino de Vasconcelos Figueiredo

Resumo

Apresentam-se, neste artigo, os resultados de um estudo histórico-documental que analisou a nova conjuntura social, política e econômica exigida pelo processo de modernização em curso no Brasil Republicano e a educação profissional diante do acirramento das relações de poder, no contexto da Primeira República. Teve como objetivo investigar os nexos constitutivos das relações entre a educação profissional destinada aos jovens e os processos sociais nas primeiras décadas do século XX. A atuação do Estado voltada para a educação dos jovens se configurou como um instrumento de formação de novas subjetividades para um novo tipo de trabalho que se constituía e como uma forma de controle social sobre a população empobrecida. Expressão da “modernização conservadora”, a educação propunha aos jovens a inserção social enquanto os subjugava às relações econômicas impostas na trilha do capitalismo que se estabelecia.

Palavras-chave: Brasil República. Educação para o trabalho. Jovem trabalhador.

Edna Mendonça Oliveira de Queiroz

Universidade Federal de Goiás, UFGO

E-mail: ednamqueiroz@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0002-5796-5597>

Rafael Gomes Pinheiro

Instituto Federal de Educação, Ciência e

Tecnologia Goiano, IF Goiano

E-mail: rafaelpinheirogomes@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0003-3659-4237>

Túlio Marcel Rufino de Vasconcelos Figueiredo

Instituto Federal de Educação, Ciência e

Tecnologia de Mato Grosso, IFMT

E-mail: tulio.figueiredo@ifmt.edu.br

 <https://orcid.org/0000-0003-0445-0001>

Recebido em: 17/05/2019

Aprovado em: 05/01/2020



Abstract**The professional education for young people and the Brazilian modernity in the first decades of the twentieth century**

This article presents the results of a historical documentary study that analyzed the new social, political and economic situation required by the ongoing modernization process in Republican Brazil and professional education in the face of the intensification of power relations, in the context of the First Republic. It aimed to investigate the constitutive links of the relationship between professional education for young people and social processes in the first decades of the twentieth century. The role of the State focused on the education of young people configured itself as an instrument that produced new subjectivities for a new type of work that was also consisted as a form of social control over the impoverished population. An expression of "conservative modernization", education proposed social inclusion to young people while subjugating them to the economic relations imposed in the trail of capitalism that was being established.

Keywords:

Brazil Republic.
Education for
work. Young
worker.

Resumen**La educación profesional para jóvenes y la modernidad brasileña en las primeras décadas del siglo XX**

En este artículo se presentan los resultados de un estudio documental histórico que analizó la nueva coyuntura social, política y económica requerida por el proceso de modernización en curso en el Brasil republicano, así como la educación profesional frente a la intensificación de las relaciones de poder en el contexto de la Primera República. Su objetivo era investigar los vínculos constitutivos de la relación entre la educación profesional dirigida a los jóvenes y los procesos sociales en las primeras décadas del siglo XX. La actuación del Estado, orientada a la educación de los jóvenes, se configuró como un instrumento de formación de nuevas subjetividades para un nuevo tipo de trabajo que se constituía, y consistía, en una forma de control social sobre la población empobrecida. Expresión de la "modernización conservadora", la educación proponía a los jóvenes la inserción social, mientras los subyugaba a las relaciones económicas impuestas por el capitalismo que se establecía.

Palabras clave:

Brasil República.
Educación para el
trabajo. Joven
trabajador.

Introdução

O interesse por apreender os nexos constitutivos das relações entre a educação profissional destinada aos jovens e os processos sociais nas primeiras décadas do século XX, no Brasil, conduziu a pensar a educação imbricada à sociedade da Primeira República, aquela que a produziu, e, nesse sentido, à própria história do país. Isso porque se entende que condição social implica produção da vida e, portanto, fazer história. Esta não foi uma tarefa simples. Esses processos, engendrados na sociabilidade humana, devem ser compreendidos articulados, ao mesmo tempo, às diferentes dimensões da realidade social que afetam, de forma contraditória. Sob esses preceitos, discutir o contexto social desse período, bem como as condições ofertadas à classe trabalhadora, elucida a apreensão dos processos formativos orientados para os jovens dessa classe.¹

A educação no contexto da recente República brasileira, mais precisamente em fins do século XIX e início do XX, constituiu-se junto às transformações econômicas, políticas e sociais que buscaram a superação de um modelo tradicional patrimonialista na perspectiva de alcançar o progresso da nação. Ianni (1992, p. 19), ao tratar a questão do processo da modernização brasileira, afirma que o anacronismo caracterizava o Brasil da época, preponderando uma “mentalidade formada nos tempos do colonialismo português”, com “estruturas jurídico-políticas e sociais cada vez mais pesadas”. O Brasil Moderno era uma realidade eminente, mas tinha de lidar com as heranças históricas, em que dilemas e contradições eram desafiantes: escravismo, autoritarismo, coronelismo e clientelismo. Nesse processo, os problemas sociais que emanavam em meio ao fim da escravidão, a concentração da população nos centros urbanos, o analfabetismo, a falta de qualificação para o trabalho bem como os altos índices de pobreza e violência, entre outros, exigiram ações por parte dos republicanos que ansiavam pela modernização do país.

Os países economicamente mais prósperos da Europa, bem como os Estados Unidos, demandavam, à época, a inserção das nações dependentes no processo de desenvolvimento do capital, o que se configurou como um “amplo processo de transplantação de gente, de técnicas ou instituições sociais e de ideais de vida da Europa para o meio brasileiro”, segundo Fernandes (1968, p. 24). O projeto social que se anunciava não comportava as relações agrárias que predominavam no país que, até bem

¹ Esse foi o desafio da pesquisa *A formação dos jovens na constituição do “Brasil Moderno”: a relação psicologia, educação e trabalho*, cujos resultados deram origem a este texto. Desenvolvida no Núcleo de Estudos e Pesquisas em Psicologia, Educação e Cultura da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás (NEPPEC/FE/UFG), a pesquisa, de caráter histórico-documental, teve por objetivo investigar os nexos constitutivos entre o contexto econômico, social e político das primeiras décadas do século XX, o trabalho e a educação ofertada aos jovens. Para organização dos dados, elegeram-se como fontes da história da educação, no recorte da pesquisa, os documentos oficiais (leis, decretos, portarias, relatórios estatísticos e regulamentos) e de autoridades republicanas (discursos e relatórios), documentos produzidos pelas instituições de educação profissional (como atas e relatórios), conforme apresentado em Figueiredo (2017). A análise e a compreensão dos dados elencados foram pautadas em autores que também intentam compreender esse período histórico, como Bernardo (2008), Fernandes (1986), Fausto (1977).

pouco tempo, utilizava-se da mão de obra escrava. A transição econômica e social de um modelo primário exportador em busca de um novo padrão de acumulação, centrado na industrialização e urbanização, exigiu que o novo Estado Republicano se impusesse à aristocracia agrária, impulsionando a modernização brasileira por meio da ampliação e diversificação das atividades produtivas. Perseguir a todo custo o desenvolvimento e alcançar a promessa da modernidade exigiu dos republicanos a “aceleração do processo civilizatório” (FERNANDES, 1986).

As ações de estímulo à imigração foram implementadas como estratégia para atender às necessidades de mão de obra, dada a valorização do trabalhador estrangeiro como portador dos requisitos necessários aos processos produtivos. Com o tempo, porém, o trabalhador imigrante passa a ser considerado agitador, indisciplinado e grevista, e o trabalhador nacional se torna merecedor de investimento pelo Estado republicano. Acerca disso refere D’Angelo (2000, p. 9-10):

Nacionalizar a mão de obra, excluir o estrangeiro do mercado de trabalho, não significaria apenas a substituição do nacional pelo estrangeiro, mas todo um processo de formação do operário cidadão, cômico de seus deveres e direitos políticos e cumpridor de suas obrigações morais e sociais, segundo o inspetor de ensino profissional (Relatório do Inspetor Guilherme Kuhlman). Moldando o operário-cidadão, o Estado controla o trabalhador de forma “civilizada” e o trabalhador estrangeiro com tradição e cultura diversas tende a seguir os “cidadãos” moldados no “espírito da brasilidade”.

Assim, a educação começou a se destacar como um dos eixos do processo de transformação social e econômica na perspectiva de formar o trabalhador sadio, disciplinado e capacitado para o trabalho. Ao mesmo tempo, consistia em uma forma de “controlar” o grande contingente de desempregados pobres que se formava nas ruas. Consideradas perigosas pela elite, as camadas populares, essencialmente os jovens, necessitavam da formação física e moral para o trabalho, a fim de se adequarem aos padrões da nova sociedade, evitando contestações e ações violentas que afetavam a “ordem social republicana” (BERNARDO, 2008).

Nesse momento histórico, a educação na sociedade brasileira, voltada para a formação profissional dos jovens, consistiu em um processo contraditório que expressou antagonismos de grupos sociais em formação e tensões das relações de poder na luta pelos interesses econômicos e políticos em jogo. A fim de apreender a relação entre o contexto socioeconômico e político e a proposta de educação para os jovens trabalhadores, inicialmente, discute-se a conjuntura nacional que se configurou em uma trama composta pela correlação de forças e condição determinante para a constituição dos processos de trabalho e educação, visto que o movimento modernizador provocou mudanças no campo da produção e da formação para o trabalho. Em seguida, abordam-se os processos educativos que se estabeleceram à época, sobretudo os voltados para os jovens, filhos da classe trabalhadora, na perspectiva da formação do “novo sujeito” para a demanda social que se anunciava. Ao final, tecem-se considerações sobre os processos desafiadores (im)postos aos jovens.

A modernização brasileira: dilemas e contradições

A primeira metade do século XX registra uma série de medidas econômicas, políticas e sociais que buscavam alicerçar o desenvolvimento do país. Tratou-se de um processo histórico lento, gradual, que se fundamentou em ideais de modernidade. No campo econômico, entre tantos fatores, a transição da mão de obra escrava para o trabalho livre e o lucro do sistema latifundiário agroexportador, principalmente do café, provocaram intensas modificações. Primeiro, potencializou a imigração europeia para suprir, com mão de obra, as lavouras de café; depois possibilitou, aos fazendeiros de café e aos “homens de negócio”,² investir os lucros excedentes do comércio exterior no setor industrial (FERNANDES, 1986).

O fenômeno da imigração europeia para outros continentes, principalmente para a América no último quartel do século XIX, segundo Petrone (1978, p. 104), expressa uma realidade complexa em que as possibilidades de trabalho e melhores condições de vida se contrastavam com a superpopulação e a pobreza nos países de origem. Elas ocorreram no momento de avanços dos meios de comunicação como a expansão das redes de ferrovias, a navegação a vapor, o telégrafo, o telefone e o rádio. No Brasil, a história da imigração revela tendências que se aliaram aos interesses da Primeira República: uma se refere à tarefa de colonização, bem como o povoamento das fronteiras brasileiras; a outra, ao fornecimento de mão de obra para o trabalho, inicialmente, na lavoura do café.³

Por toda parte, portugueses, espanhóis, italianos, alemães, entre outros imigrantes, trouxeram consigo suas culturas, modos de ser, agir e pensar. Assim, além de substituir a mão de obra escrava, introduziram formas de vida social, técnicas e atividades úteis ao processo de urbanização e de industrialização do país. Dados do primeiro censo oficial estatístico do Brasil República revelam que, entre os anos de 1908 e 1912, o fluxo migratório computou 560 mil entradas de estrangeiros, número inferior ao das décadas anteriores,⁴ porém maior que a população da cidade de São Paulo, a terceira maior do país, que contava com 346.510 mil habitantes em 1912 (BRASIL, 1916, p. 456).

A descentralização postulada pela nova República, seguindo os desígnios do Federalismo, imputou as atribuições de imigração e colonização aos estados, resultando em maior êxito para aqueles

² Fernandes (1986), em *A revolução burguesa no Brasil*, concebe a expressão para se referir aos fazendeiros que delegavam sua função de administrador das terras para se ocupar com as questões comerciais e financeiras de sua produção, buscando maiores rendas da lavoura. Esses “homens de negócio” destacaram-se no processo de desagregação da ordem senhoril quando atuaram fortemente na política econômica exigindo medidas protetivas contra os riscos do mercado.

³ Outras tendências também tensionaram a questão da imigração no Brasil. No período entre a segunda metade do século XIX e a primeira metade do século XX, circularam teorias raciais que discutiam as variações ontológicas entre os grupos, a existência de hierarquias entre as raças e a miscigenação como efeito negativo para a evolução social. Essas teorias, adaptadas ao contexto brasileiro, acabaram por incentivar as correntes de imigração, sobretudo europeia, pelo ideal de “branqueamento” do povo, como proposta de superação do passado e transição para a modernidade. A questão racial, portanto, não superada, denunciava as desigualdades sociais da nação brasileira e o “racismo”, vale dizer, nação essa formada por indígenas, africanos, europeus e povos de outras nacionalidades, conforme aponta Schwarcz (1966).

⁴ De 1890 a 1927, entraram no Brasil 3.523.591 imigrantes, sendo que na primeira década computou-se o maior número, 1.205.703 imigrantes. A década menos significativa foi a de 1900 (PETRONE, 1978).

que tinham mais recursos para atrair imigrantes. Os estados que mais receberam imigrantes foram São Paulo, Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná e o Espírito Santo, com destaque para a lavoura de café.

O capital acumulado com a produção cafeeira permitiu investimentos na indústria, dando novo dinamismo ao modo de produção capitalista em expansão. Com o crescimento econômico, o panorama das cidades modificou-se. São Paulo e o Rio de Janeiro, os principais centros urbanos e econômicos do país, passaram por profundas reformas, como a abertura de grandes avenidas, a instalação de iluminação pública, o estabelecimento de transporte coletivo com os “bondinhos”, entre outras. As pequenas indústrias, que já se iam aperfeiçoando, foram impulsionadas pela Primeira Guerra Mundial, em 1914, e pela crise de 1929. Por um lado, esses eventos abalaram as estruturas do comércio de café, por outro, favoreceram o processo de industrialização do Brasil, ao promoverem a produção nacional de artigos manufaturados, em especial da indústria têxtil algodoeira (FAUSTO, 1977).

A estrutura econômica brasileira, em transformação, atendia ao modelo de um capitalismo dependente, em que a urbanização e industrialização crescentes confrontavam com a oligarquia cafeeira, cujos representantes tradicionalmente concentravam poder. Os coronéis, ao mesmo tempo em que resistiam às inovações, buscavam nelas extrair todas as vantagens possíveis. Em meio a essa contradição, o processo de modernização tensionava as mudanças estruturais, a fim de alcançar o sucesso econômico, sem romper com o grau de dependência.

Segundo Saviani (2007, p. 348), esse modelo de industrialização implantado, que se “convencionou chamar de ‘substituição de importações’”, caracterizou-se pela dependência dos bens produzidos externamente, pois, ao dar ao país um *status* de “integrado ao sistema mundial produtor de mercadorias”, colocava-o em “posição dominada”.

No campo político, na transição da Monarquia para a República, emergiram as oligarquias representativas de grandes proprietários rurais ou fazendeiros. Nas primeiras décadas do século XIX, em âmbito nacional, havia a alternância do poder da União entre os estados de Minas Gerais e de São Paulo. Essa fase, denominada por historiadores como “política do café com leite”, foi sendo diluída pelo processo modernizador, pois representava resquício do passado colonial (FAUSTO, 1977).

Em 1930, um golpe de Estado depôs o presidente da república, na ocasião Washington Luís, e impediu a posse do presidente eleito Júlio Prestes, pondo fim à chamada República Velha. Com o desfecho, dava-se início à “Era Vargas” com o governo provisório de Getúlio Vargas (1930-1934), seguido por seus governos Constitucional (1934-1937) e Estado Novo (1937-1945). Finda a hegemonia cafeeira na condução da economia e da política brasileira, os industriais ganharam maior relevância, aliando-se às políticas getulistas para a consolidação do processo de modernização.

O êxodo rural, resultado das crises no campo, acrescia a população urbana, que engrossava um promissor mercado consumidor. Embora houvesse muitas dificuldades econômicas e políticas, os rumos tomados com a industrialização do país configuravam-se em um caminho sem retorno (FAUSTO, 2015).

No campo social, o teor das aspirações republicanas estava vinculado à consolidação de uma nova sociedade, com a organização do trabalho em princípios morais e civilizados, necessários para impulsionar as transformações econômico-sociais em curso. Preconizava-se criar uma identidade nacional capaz de transformar os homens “livres e pobres”, “vadios” e “desordeiros” em trabalhadores úteis e fiéis à pátria.⁵

Um grosso contingente de mão obra analfabeta, que sem perspectivas no campo aglomerava-se nas cidades em busca de melhores condições de vida e renda, concorrendo com a força de trabalho estrangeira, demandava ações do Estado em todos os âmbitos. Uma pequena burguesia formada pelos grandes proprietários de terras, pelos industriais e banqueiros, e uma camada média, composta pelos funcionários públicos, religiosos, militares e intelectuais, contrastavam com uma grande parcela da população submetida à pobreza e à precariedade material. Essas contradições expressavam-se por conflitos e hostilidades no cotidiano social e nas relações de trabalho, em oposição aos processos modernizadores impostos (DOWBOR, 1982). Estava em curso a proposta de uma ordem social aliada ao progresso do país, a fim de alcançar o modelo de desenvolvimento do processo produtivo capitalista mundial, ainda que de forma contraditória e desigual, como analisa Fernandes (1986).

Essa situação demandou ações de controle mais efetivas que buscavam a adequação da população, em sua maioria ainda analfabeta, ao novo modo de vida que se procurava implementar, como também reprimir os movimentos reivindicatórios dos trabalhadores que não se adaptavam às condições de trabalho vigentes. O processo de disciplinarização do trabalhador exigiu do Estado medidas punitivas em face das ações de resistência do operariado nascente.⁶

Nas cidades, muitos fatores conduziram à formação de movimentos operários, entre eles o protagonismo dos imigrantes que, com suas posições políticas trazidas da experiência do trabalho fabril europeu, ligadas ao sindicalismo de orientação anarquista, muito contribuiu para a organização do operariado. Em São Paulo, a Greve Geral de 1917 representa a culminância de movimentos de resistência ao sistema de organização do trabalho vigente. O operariado se opunha às precárias condições materiais das pequenas oficinas, fábriquetas ou mesmo das grandes fábricas, seus salários aviltantes e do uso de mão de obra de crianças e jovens, que se tornavam vítimas de acidentes muitas vezes fatais, como será discutido posteriormente.

⁵ Ao tratar sobre a desqualificação dos pobres na Primeira República (1889-1930), Patto (1999, p. 172-174) discute o tratamento perverso e insidioso que a elite brasileira destinava às camadas populares. Comumente considerados “vadios” e “desordeiros”, os pobres eram submetidos à forte repressão. Contava-se, para isso, com a legitimação da ciência, que à época estava se consolidando, quando se destacaram o campo da psiquiatria e a “expansão de instituições disciplinares como hospícios, reformatórios e escolas” no Brasil.

⁶ Para Patto (1999, p. 170), a “República nasceu sob o signo da ordem pública, [...] do progresso ordeiro [...]. O horror aos movimentos sociais, à sublevação popular” era marca da elite brasileira desde o Império. A maior parte das prisões em São Paulo no período de 1892-1916 teve, como causa, a prática de contravenção (83,8%) como “embriaguez”, “desordem” e “vadiagem”, considerados também os “suspeitos” e os detidos para “averiguações”.

De um lado, estava o empresariado, que buscava garantir seus interesses, e do outro estavam os trabalhadores pauperizados, que viviam e trabalhavam em condições precárias. Vale assinalar que a jornada de trabalho podia chegar a dezessete horas ininterruptas, sem férias ou repouso remunerado, os salários eram humilhantes e ainda mais baixos para crianças, menores de 18 anos e mulheres. Em 1901, havia um “grande número de crianças de 9 a 11 anos, trabalhando dia e noite. [...] Os menores de 18 anos provavelmente constituíam a metade do número total dos operários industriais: entre esses, 8% eram menores de 14 anos” (PINHEIRO, 1978, p. 156). Essa situação não se modificou nas duas décadas posteriores, constatando-se, em 1920, 40,8% da mão de obra considerada como industrial constituída por mulheres e menores de idade: em São Paulo, 43,1%, e no Distrito Federal, 35%.

Importa, no entanto, destacar que a indústria não era, ainda, expressiva no país. O Censo de 1920 constata que 69,7% da população economicamente ativa dedicava-se à agricultura, 16,5% ao setor de serviços e 13,8% à indústria, quadro que não se alterou significativamente até 1930 (FAUSTO, 1977). Ainda assim, não se pode subestimar o crescimento do setor industrial nesse período, submetendo homens, mulheres, jovens e crianças às condições desumanas de trabalho, tendo em vista a ausência de leis que garantissem os direitos básicos dos trabalhadores.

Em todo Brasil surgiram movimentos de resistência dos trabalhadores e emblemáticos conflitos que exprimiam os antagonismos e tensões entre os setores sociais, que envolviam governo, militares, elite burguesa, religiosos, entre outros.⁷ A organização desses movimentos, muitos fundamentados nas ideias socialistas e anarquistas que circulavam no país desde o século anterior, deu origem à institucionalização de grupos políticos que buscavam se fortalecer para fazer valer os seus interesses, tendo sido criados, em 1902, o Partido Socialista Brasileiro e, em 1922, o Partido Comunista Brasileiro vinculado ao Partido Comunista Soviético. Esses partidos, juntamente com outros grupos operários, foram protagonistas na defesa do ensino popular, laico e técnico-profissional no país, reivindicando o ensino público em um período de forte opressão da classe trabalhadora (SAVIANI, 2007).

O empresariado, por sua vez, buscava fazer valer seus interesses, não apenas pela questão econômica, mas pelo esforço de implementar uma concepção de mundo baseada no domínio industrial, cerne da modernização do país. Essa concepção, ou princípio do industrialismo, entende que a indústria é sinônimo de emancipação econômica, independência política, democracia e civilização, enfim a solução para os problemas sociais e econômicos, para a estabilização e progresso do país.

Segundo Cunha (2005), o industrialismo irradiou-se pelo governo Vargas, em especial no período concebido como Estado Novo, pois foi um elemento impulsionador da modernização econômica. Os industrialistas, atuando junto ao poder público e utilizando mecanismos de coerção, buscavam influir na

⁷ Entre esses conflitos estão a Revolta da Vacina (1904) no Rio de Janeiro, do Contestado (1912) no Sul, de Canudos (1917) na Bahia, o Cangaço (1920-1930) no Nordeste, a Coluna Prestes, que percorreu todo país (1927), e a Revolução Constitucionalista (1932) (SCHWARCZ; STARLING, 2015).

organização da vida social, fundamentalmente no setor educacional e no trabalho. Por sua vez, o Estado, amparado na prática médica, empenhava-se, junto com os industriais, no esforço de higienização, racionalização e modernização da fábrica e da sociedade, exprimindo um movimento internacional fundamentado em princípios científicos que, desde fins do século XIX, vinha ocorrendo no mundo.⁸

A abordagem médica se preocupava com a necessidade de higienizar, limpar os espaços públicos, passando, inclusive, pelos hábitos dos sujeitos e de suas famílias. Como discute Bernardo (2008, p. 39), por esse caminho, o trabalho médico se fazia fundamental no sentido de interferir nos processos sociais a fim de garantir uma “transformação dos costumes e hábitos das classes populares”, e a escola torna-se, então, um dos espaços privilegiados para esse propósito. Assim, pelo viés da medicina, há um deslocamento de foco da doença para a saúde, enfatizando o cotidiano dos trabalhadores como carente de modernização e higiene.

A elite se inspirava em ideais da cultura burguesa de vida cosmopolita da França para modernizar o comportamento, transformando o jeito de vestir, de falar e de se portar em público, buscando “civilizar” o povo brasileiro.⁹ Em contraste, uma cultura popular nacional, que tinha na música, em especial no choro, no samba e no carnaval de rua, sua maior expressão, era multiplicada pelas ondas de rádio, meio de comunicação amplamente explorado, sobretudo após 1930, pelo governo Vargas (SCHWARCZ; STARLING, 2015).

Vargas, por sua vez, centrado no objetivo de transformação do país em uma nação desenvolvida na perspectiva de alcançar a civilidade em contraposição à República Velha e suas forças oligárquicas hegemônicas,¹⁰ investiu na organização das cidades e normatização da vida social em vista da formação do “novo cidadão”. Buscou desenvolver, desse modo, um aparato legal para disciplinar as relações de trabalho com a criação do salário mínimo, da carteira de trabalho e de organismos reguladores da pasta; propôs a valorização do trabalhador nacional, colocando limites na participação dos imigrantes no

⁸ Taylor, nos Estados Unidos, já teria concebido, desde o final do século anterior, a “nova fábrica” sedimentada em princípios científicos de organização do trabalho. A proposta consistiu em mudanças radicais do mundo do trabalho, a começar das condições materiais, o que implicava a “transformação da aparência interna e externa da fábrica”, objetivando a transformação da “*subjetividade do trabalhador*” (ANTUNES, 2005, p. 60).

⁹ Um marco do movimento modernista no âmbito cultural foi a Semana de Arte Moderna de São Paulo de 1922. Organizado por Tarsila do Amaral, Mário de Andrade, Oswald de Andrade, Víctor Brecheret, Plínio Salgado, Anita Malfatti, Menotti Del Picchia, Heitor Villa-Lobos, Di Cavalcanti entre outros intelectuais e artistas, o movimento questionava as velhas formas artísticas e culturais, a fim de criar uma arte nacional, misturando elementos das culturas europeia, africana e indígena, o que caracterizou uma ruptura com o passado (SCHWARCZ; STARLING, 2015).

¹⁰ Em seguimento ao processo de consolidação do capitalismo brasileiro, “transitamos, assim, do velho padrão primário exportador, onde o complexo cafeeiro paulista predominava, rumo a um novo, o da industrialização, que se firmaria a partir de 1933” (CANO, 2012, p. 898), constituindo uma nova etapa de ajustes de interesses dominantes.

mercado de trabalho;¹¹ ao mesmo tempo, direcionou esforços para a formação escolar, tendo sido um dos seus primeiros atos a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública (FAUSTO, 1977).

O esforço para implementar o modelo civilizatório brasileiro nas décadas iniciais do século XX, portanto, se deu tendo, como estofa, as contradições de um país que esbarrava em uma crescente população empobrecida nas ruas das grandes cidades, na miséria, no analfabetismo e no despreparo para o trabalho, em contraste com uma elite enriquecida que, com o apoio do Estado, fazia valer, a qualquer custo, seus interesses. Nessa conjuntura emerge a demanda pela educação, inicialmente na perspectiva de alfabetizar a grande massa popular e preparar a mão de obra para a produção industrial, o que se discute a seguir.

Trabalho e educação profissional na constituição do “Brasil Moderno”: formando o “novo sujeito”

A demanda educacional surge como uma reivindicação de toda sociedade, em especial dos trabalhadores e do Estado. Se, de um lado, os trabalhadores buscavam na educação melhores condições de vida e de renda, de outro, o Estado, por meio da formação dos jovens em seus aspectos físicos, mentais, morais, práticos e laborais, combinava educação e trabalho com controle social (FIGUEIREDO, 2017).

Os interesses articulados às novas relações econômicas, políticas e sociais provocaram tensões e, de certo modo, determinaram os rumos da educação da maioria da população, sobretudo dos jovens,¹² que viam na escolarização a oportunidade de se inserirem no campo de trabalho. Era necessário superar a tradição da educação ofertada aos jovens pobres desde o século anterior, quando as instituições educacionais com algum tipo de formação para o trabalho tinham bases no caráter assistencial ou filantrópico e eram articuladas aos interesses políticos, intelectuais, militares e/ou religiosos. Em grande parte, essas instituições eram criadas como meio de controle social, para amparar crianças e adolescentes pobres, abandonados e ociosos, e dar a eles ocupação vinculada à prática de ofícios manuais.

Entretanto, nas primeiras décadas do século XX, a formação profissionalizante manteve-se como alternativa republicana para encaminhar e disciplinar os jovens filhos dos trabalhadores. O tema educação

¹¹ Buscando “disciplinar ‘a afluência desordenada de estrangeiros’ que seria responsável pelo desemprego verificado entre as populações urbanas”, Vargas emitiu um decreto que limitou a imigração e normatizou que as empresas deveriam ter “pelo menos dois terços de empregados brasileiros natos” (PETRONE, 1978, p. 107).

¹² A educação profissional pensada e posta em prática aos jovens da classe trabalhadora, conforme se ressalta neste artigo, está imbricada na intenção de controle social expresso pela classe dominante que, naquele momento, indica a necessidade de modernização do Brasil como escopo para disciplinarização social pelo trabalho. Nesse sentido, Groppo (2016) tece importantes considerações ao trabalhar com a dialética da juventude e, apoiando-se em autores como Gilles (1981), indica que, durante a primeira metade do século XX, predomina a ideia de “delinquência” juvenil, servindo de amparo para a institucionalização disciplinadora dos diferentes grupos de jovens, um movimento que se dava também pelo viés escolar. Ainda que essa seja uma importante discussão, optou-se neste estudo, haja vista os limites do próprio texto e de seus objetivos, apreender os nexos constitutivos entre o momento histórico (social, político e econômico) e a educação profissional posta aos jovens da classe trabalhadora. Para um momento posterior, fica a necessidade de uma discussão profícua sobre os jovens e a juventude brasileira em meio às primeiras décadas dos XX.

passa a ganhar importância cada vez maior com a sistematização dos assuntos educacionais em diversas pastas, como se constata em mensagem do Ministro João Gonçalves Pereira Lima do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio (MAIC), no governo do Presidente Venceslau Brás, em 1918:¹³

O problema do ensino tecnico é para qualquer nação do mundo a propria questão do se evoluir e da grandeza economica. Em qualquer paiz, actualmente, toda obra politica civilizadora esta presa á necessidade de criação das capacidades technicas e da educação das aptidões pelo desenvolvimento e integralidade do ensino profissional. Na luta das competições vencem unicamente os povos especializados de accôrdo com as exigencias das industrias modernas. (BRASIL, 1918, p. 373).

Com efeito, a educação profissional emergia como dispositivo para contribuir com o desenvolvimento econômico nacional pautado no pensamento liberal e civilizador, ainda que subordinado às nações de capitalismo avançado. A modernidade brasileira, portanto, sedimentava-se na industrialização e na urbanização, associando educação, controle social e trabalho como pressupostos para o desenvolvimento de uma nova sociedade.

No entanto, Saviani (2008, p. 219) registra que não houve investimentos expressivos na educação ao longo da Primeira República. Afirma que “o ensino permaneceu praticamente estagnado, o que pode ser ilustrado com o número de analfabetos em relação à população total, que se manteve no índice de 65% entre 1900 e 1920, sendo que o seu número absoluto aumentou de 6.348.869, em 1900, para 11.401.715, em 1920”.

A escola era reivindicada pelo operariado que, em sua maioria, era ainda analfabeta e via, no investimento por parte do Estado, possibilidades de ascensão diante dos obstáculos cotidianos dos trabalhadores, além do desenvolvimento econômico do país. O jornal *Voz do Povo*,¹⁴ órgão de comunicação da Federação dos Trabalhadores do Rio de Janeiro e do Proletariado em Geral, de 6 de fevereiro de 1920, assim expressa a realidade brasileira da época:

No Brasil, a educação e o ensino sobrelevam, em importancia, a qualquer outro problema nacional. [...] O profundo analfabetismo da quasi totalidade da população do paiz, especialmente da que habita o interior, é um flagello, cujas desoladoras consequências todos nós sabemos: o analfabetismo abre cova á dignidade humana, annullando os individuos e estagiando o progresso. Ha, no Brasil inteiro, pouco mais de 5.000 escolas: é pouco. Regem-nas professores que, infelizmente, em sua maioria faz do magistério meio de vida: é vergonhoso! Ahi está a razão de ser do atrazo do paiz [...].

Nesse contexto, a industrialização demandava trabalhadores minimamente qualificados, o que exigia investimentos na formação de mão de obra que eram requisitados ao Estado. As ações

¹³ Optou-se por manter a grafia da época dos documentos citados.

¹⁴ Jornal diário, dirigido inicialmente pelo gráfico e anarquista Carlos Dias, substituído por Afonso Schmidt. Tinha redação e administração na rua da Constituição, 12. Todos esses periódicos podem ser encontrados na Biblioteca Social Fábio Luz (BSFL), no Arquivo da Memória Operária do Rio de Janeiro (AMORJ/UFRJ), no Centro de Documentação e Memória (CEDEM/UNESP) e no Acervo João Penteadado (USP).

empreendidas pelo Estado, no entanto, revelavam especial preocupação com a contenção da população empobrecida, com o uso da repressão. Buscavam transformar o cenário das cidades brasileiras, investindo pouco na educação, de modo que a população, então mais “civilizada”, pudesse suprir as necessidades do mercado.

Em 1909, destaca-se uma rede de escolas profissionais, denominadas Escolas de Aprendizes Artífices, que foi criada por decreto do então presidente da República Nilo Peçanha. O projeto estabeleceu dezenove escolas no país, uma em cada estado, para formar jovens pobres, por meio da educação primária combinada com o ensino de ofícios manuais, para exercerem profissões modestas e rentáveis – tais como ferreiros, marceneiros, sapateiros, serralheiros, entre outras.

Como alerta Nagle (2001, p.213), “figurava, portanto, menos como um programa propriamente educacional, e mais como um plano assistencial aos ‘necessitados da misericórdia pública’; o seu objetivo inequívoco – muitas vezes, explicitamente proposto – era o da regeneração pelo trabalho”. Por sua vez, para o Estado, esses jovens precisavam ser formados para adquirirem hábitos sociais compatíveis com a vida social, conforme demandavam a organização dos centros urbanos modernos e a racionalidade do modo de produção.

O futuro trabalhador, o jovem a ser formado pela escola, de idade entre 12 e 16 anos,¹⁵ afeito aos novos métodos de trabalho, poderia responder de modo mais preciso às necessidades da produção brasileira. Isso porque o ensino destinado a esses jovens, além de consistir em ferramenta para solução das privações sociais por integrá-los à sociedade ao torná-los aptos ao trabalho e supostamente livrá-los da miséria, ao mesmo tempo produzia mão de obra minimamente qualificada ao emergente mercado capitalista, como fica exposto no relatório do ministro Pedro de Toledo do governo do presidente Hermes da Fonseca, de 1911:

O ensino profissional adoptado nas Escolas de Aprendizes Artífices [...] constitue um dos elementos efficazes para a formação de operarios e contra-mestres, os quaes, pela instrucção, actividade e moral, devem achar-se em condições de corresponder ás exigências da industria moderna. Desde, pois, que as differentes industrias vão offerecendo sempre novos progressos nas suas multiplas applicações, convém que a capacidade dos operarios se vá também accentuando, pelo conhecimento e manejo de instrumentos, apparatus e machinas, constantemente aperfeçoados. (BRASIL, 1911, p. 311).

A ênfase à disciplina e às atividades práticas de profissões próprias da vida urbana moderna era central na formação oferecida pela rede de escolas, na qual se observou, pelo discurso contido nas fontes oficiais, o uso de mecanismos coercitivos que buscavam o ajustamento aos padrões sociais e princípios morais condizentes com a vida social. Para isso, o currículo era padronizado e seguia as diretrizes

¹⁵ Nas EAAs, pelo Decreto nº 9.070/1911, a idade de ingresso era de 12 anos no mínimo e 16, no máximo. Mais tarde, o Decreto nº 13.064/1918 reduziu a idade de 12 para 10 anos, evidenciando o interesse dos republicanos pelos ainda mais jovens. No entanto, essa idade podia variar, conforme os regulamentos internos das escolas. Na escola de Mato Grosso, por exemplo, a idade para ingresso era entre 12 e 16 anos (FIGUEIREDO, 2017).

nacionais estabelecidas por meio do Regulamento definido pelo MAIC, órgão federal responsável pelas escolas. Contemplava disciplinas voltadas ao ensino da leitura, da escrita e do cálculo, entre outras que atendiam à formação geral. Porém, de acordo com a proposta pedagógica de cada escola, podiam ainda ser oferecidas outras disciplinas complementares.

Conforme Figueiredo (2017), a Escola de Artes e Ofícios de Mato Grosso (EAAMT) ofertava o ensino da ciência, das técnicas e das práticas instrumentais para o trabalho que, associadas às disciplinas de desenho e trabalhos manuais, ornamentais, industrial e tecnológico, distribuídas ao longo do curso, indicavam o interesse pela prática necessária às indústrias e às manufaturas.

Nesse ínterim, as diferentes oficinas como carpintaria, alfaiataria, sapataria, selaria, ferraria, entre outras, propunham a formação específica que possibilitava aos alunos a inserção nas atividades laborais ao saírem da escola. Buscando a qualificação dos aprendizes para a integração no mercado de trabalho rentável, procedia-se à comercialização da produção das oficinas da escola como parte do aprendizado, consoante os processos econômicos que se estabeleciam então.

No entanto, nas duas primeiras décadas do século, essa formação esbarrou em uma condição precária do trabalho industrial que avançava a passos lentos. Como informado anteriormente, até 1930 o país era predominantemente agrícola, sendo que apenas 13,8% dos ocupados se dedicavam à atividade industrial. Além disso, segundo Fausto (1977, p. 282), “é bom lembrar que muitas indústrias não passavam de pequenas oficinas”, o que caracterizava, ainda, um crescimento socioeconômico muito diversificado ao se considerar as diferentes regiões. O destaque era o centro-sul do país, em especial o estado de São Paulo, que esteve à frente no processo de desenvolvimento capitalista.

A industrialização no país, entretanto, apresentou características peculiares. Enquanto a organização do trabalho fabril nos países dominantes tinha, como maior expressão, as modernas metalúrgicas, que formavam uma cadeia de produção estrutural complexa da extração do subsolo até a transformação em produtos para o mercado, no Brasil, as fábricas existentes concentravam-se no segmento têxtil, seguido de alimentação e vestuário, que se consistiam em atividades de menor complexidade, maior grau de mecanização, de concentração de operários por unidade e de utilização de energia elétrica (FAUSTO, 1977).

O percentual de operários por ramos empresariais na cidade de São Paulo, segundo o Recenseamento de 1920, era de 45% no ramo têxtil, 14,7% no alimentício, 13,8% nos de vestuários e de toucador, 12,3% no cerâmico, 6,2% no ramo químico e apenas 7,3% no setor metalúrgico. Observava-se a carência da indústria de base (cimento, ferro, aço, máquinas e equipamentos), ficando o crescimento industrial, dessa forma, na dependência de importações. O trabalho industrial, incipiente, era conduzido de forma a combinar o que era tradicional com esparsos fatores de produção moderna, distante de resultar em produção consistente para o mercado, bem como um campo de trabalho vigoroso (FAUSTO, 1977).

A partir da década de 1920, com a justificativa de aperfeiçoar, cientificar e ampliar a produção, insere-se, nas fábricas brasileiras, um padrão de controle do trabalho com base em um regime disciplinar por meio de um projeto de organização racional do trabalho, inspirado nos princípios tayloristas-fordistas. A questão do controle no espaço de trabalho não se limitaria ao seu caráter puramente prático e imediato, pois, para além de conduzir trabalhadores aptos à maquinaria, era necessário discipliná-los – seus corpos e seus hábitos.

Rago (2014, p. 34), referindo-se ao binômio “fábrica satânica-fábrica higiênica”, ressalta a contraposição entre o padrão tradicional despótico e rude, e as “formas cada vez mais insidiosas e sofisticadas de dominação” do moderno e eficiente industrial que exercia sua gestão higiênica, racional e apolítica, conforme um “projeto de produção harmonioso, onde os ritmos e os regulamentos do trabalho fariam parte da própria natureza do processo produtivo”.

No intento de atender aos interesses e às exigências de expansão do capital, a organização do trabalho passou a estabelecer normas e formas de ser e de se comportar “modernos”, mediante a “mobilização de um amplo arsenal de conhecimentos e de técnicas coercitivas” que buscavam formar o novo proletariado, “transformar sua estrutura psíquica e incutir hábitos regulares de trabalho” (RAGO, 2014, p. 33). Introduzem-se, gradativamente, técnicas moralizadoras, racionalizadas e assépticas, estabelecendo sutis regimes disciplinares no âmbito de uma produção harmoniosa, em que o ritmo e a organização do trabalho são inerentes ao processo produtivo, não caracterizando dominação patronal.

Contudo, esse movimento não se dava sem resistências. As lutas travadas dentro e fora das fábricas marcaram as décadas iniciais do século, expressando a recusa do operariado a submeter-se às exigências da modernização capitalista e à exploração no trabalho que o subjugava a condições perversas de vida. As greves gerais e a sabotagem no trabalho surgem como armas reivindicatórias e assumem “as formas da queda do ritmo de trabalho, da produção deliberadamente defeituosa, da destruição das máquinas”, assim como fizeram os proletários têxteis em 18 de novembro de 1908, na fábrica carioca Cruzeiro (FAUSTO, 1977, p. 77).

A burguesia industrial, então articulada desde a década de 1920 em torno do seu projeto hegemônico no sentido de fortalecer os princípios de organização racional do trabalho e atuar para disciplinar a força de trabalho ajustando-a aos processos modernizadores e científicos da produção, cria em 1931 o Instituto de Organização Racional do Trabalho (IDORT) de São Paulo. Esse instituto era “portador das mais modernas exigências da racionalização, configurando-se na matriz de vários ‘elos’ que foram compondo a nova mentalidade e a nova ordem” (ANTONACCI, 1993, p. 17). Ainda segundo Antonacci (1993, p. 18), o IDORT foi direcionado, inicialmente, às empresas privadas, porém foi se

ampliando, diversificando e infiltrando por toda a vida social, cultural, estatal e política, através de múltiplos e variados mecanismos de poder [...] dos espaços privados para a administração estatal e para o terreno das crenças, ideias e representações, o IDORT torna claro que, disputando o

controle da sociedade, a racionalização diz respeito não somente à produtividade e eficácia empresarial, mas, fundamentalmente, a razões de poder e disciplina social.

Para Saviani (2007, p. 192), esse instituto “exerceu influência decisiva na formulação das políticas governamentais em todo o período pós-Revolução de 1930 que se estende até 1945, marcando fortemente a reorganização educacional, não apenas no que se refere ao ensino profissional, no qual sua orientação foi decisiva”.¹⁶

Foi nessa conjuntura que se desenvolveram propostas formativas dos jovens para o trabalho, entre elas a dos Centros Ferroviários de Ensino e Seleção Profissional. Criados no início dos anos 1930, os Centros Ferroviários de Ensino e Seleção Profissional eram “escolas técnicas implantadas por diferentes companhias ferroviárias de São Paulo, posteriormente subsidiadas pelo governo estadual e voltadas para a formação do trabalhador ferroviário” (SALVADORI, 2006b, não paginado).

Nessa proposta, as bases conceituais e metodológicas expressavam princípios científicos tayloristas-fordistas voltados para o trabalho. Trazidas ao Brasil por Roberto Simonsen, a fundamentação teórica e a organização desses centros possibilitam apreender os processos de racionalização do trabalho que orientavam a formação dos futuros operários, princípios constituidores do modelo de educação proposto em consonância com os novos métodos de trabalho e com os interesses da elite empresarial.

As práticas desenvolvidas nessas escolas de ensino e seleção profissional, embora estruturadas de maneira diferente das escolas de ensino “regular”, conforme nos chama a atenção Salvadori (2006a), seguiam os procedimentos da educação pública da época. Os centros de formação possuíam uma

organização de classes homogêneas, seleção de alunos, orientação vocacional, seriação, exames, crença no papel regenerador da educação, vinculação entre escola, educação, higiene e saúde como vetores para a construção da nação e, em especial, a inclusão dos conhecimentos produzidos pela psicologia experimental então considerados alicerces de uma pedagogia científica. (SALVADORI, 2006a, não paginado).

De forma sutil, essas escolas representavam um refinamento dos mecanismos de controle, porém com caráter educativo e científico, para formar um trabalhador disciplinado e sujeito a um processo laboral fragmentado e supervisionado, com gestos, ritmos e movimentos controlados. Ao mesmo tempo, os Centros de Ensino e Seleção Profissional constituíam-se como fábricas onde os jovens estudantes aprendiam produzindo peças que abasteciam as ferrovias.

Logo após o término da escola primária, por volta dos 13 anos, pela porta dos Centros Ferroviários de Ensino e Seleção Profissional, muitos jovens ingressavam no mundo trabalho. O ingresso possibilitava a criação de uma nova identidade a esses jovens trabalhadores. Por meio da valorização de atributos e

¹⁶ O IDORT teve “como principais dirigentes e colaboradores Roberto Simonsen, Roberto Mange e Lourenço Filho, além de Noemy Silveira, Júlio Mesquita Filho e Raul Briquet, os quais, como Lourenço Filho, foram signatários do ‘Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova’” (SAVIANI, 2007, p. 192).

qualidades individuais – dimensão do tórax, habilidades motoras, acuidade visual, rapidez de gestos, aspectos do desenvolvimento mental e emotivo, desenvoltura no tratamento com as séries metódicas –, excluía-se o valor da experiência social compartilhada. Assim, esta “sujeição do sujeito” materializava-se desde a seleção, nos procedimentos psicotécnicos de escolha dos futuros alunos, até os cursos de aperfeiçoamento mantidos pela instituição. Buscavam-se

individualizar a experiência e desqualificar o sujeito a partir de sua sujeição a todo um sistema de classificação cujos critérios lhe eram exteriores ou alheios, porém impostos como verdadeiros já que oriundos de conhecimentos científicos. O que se observa é a valorização do diagnóstico do especialista – o médico, o psicólogo e o engenheiro – nos processos de recrutamento de futuros alunos em detrimento da vontade do sujeito, da sua escolha, o que significa pensar em estratégias de poder muito próprias da modernidade que, pautadas por um padrão iluminista de ciência e de racionalidade, justificam-se e ganham legitimidade. Assim, o princípio dessa nova formação era o apagamento da condição do trabalhador ferroviário em relação ao seu pertencimento a um grupo e um esforço por dar-lhe uma nova identidade. (SALVADORI, 2006a, não paginado).

A estratégia de desconstrução do coletivo faz parte dos princípios orientadores de Simonsen para conter as contestações dos trabalhadores. Em seu texto *Trabalho moderno* (1919), afirma que “o controle absoluto do processo produtivo – via mecanização e racionalização – seria um dos mais convenientes recursos para a repressão ao movimento operário” (apud SALVADORI, 2006a, não paginado).

Não ao acaso, separar os jovens em formação dos trabalhadores era uma segregação necessária. A justificativa era que a relação entre os aprendizes e os trabalhadores transmitia vícios e distorções no processo produtivo, como se essa relação expressasse um risco de contágio aos que ingressavam no aprendizado. Esse cuidado demonstra a preocupação não apenas com a formação técnica, mas também com as qualidades físicas e mentais, bem como com a formação política dos jovens aprendizes para a preservação e fortalecimento da estrutura social, conforme preconizava Roberto Mange, um dos colaboradores do projeto dos Centros Ferroviários (SALVADORI, 2006a).

A vinculação entre escola, higiene e saúde como método para a construção de uma nação brasileira moderna articula-se ao ideal de formação de um “povo forte mental e fisicamente” que, à época, se aproximava dos ideais eugênicos. Para tanto, os conhecimentos das áreas médicas, da psicologia, da engenharia e da educação eram utilizados para legitimar as propostas educacionais e na organização do trabalho. O percurso da ciência psicológica no Brasil desde a sua origem mostra como esse conhecimento esteve articulado com os campos da educação, da medicina e do trabalho.

Por conseguinte,

ciência, técnica e progresso tornam-se o tripé sobre o qual se sustentam as novas ideias sobre a gestão da força de trabalho. Em nome do progresso e da proteção ao “bom trabalhador” justificava-se a administração baseada na inquestionabilidade da ciência, na neutralidade da técnica e na valorização da competência individual. Dissolviam-se assim os conflitos de interesse entre capital e trabalho, com base no argumento da autonomia da ciência. (ANTUNES, 2005, p. 89).

Essas ideias estariam presentes não só no campo do trabalho como também em toda a educação, a partir da década de 1920. Antes desse período, a escola no Brasil visava à “desanalfabetização” da maioria do povo brasileiro, problema maior enfrentado no período, tendo se destacado a dimensão cívico-nacionalizadora da escolarização que se expressou, inclusive, na formação para o trabalho dos jovens das classes populares (NAGLE, 2001).

Dessa maneira, a educação, que objetivava a “aprendizagem das primeiras letras”, tinha também o caráter “disciplinador no tocante à tentativa de controlar a criminalidade, a delinquência e a desordem social por meio da retirada dos jovens das ruas e becos das cidades e do combate à ignorância e ao analfabetismo”, problema social da época (BERNARDO, 2008, p. 49).

Após 1920, mudanças fundamentais na educação nacional começam a ocorrer quando se iniciam as reformas estaduais. Segundo Nagle (2001, p. 311), “no decênio se encontra um momento histórico da vida brasileira caracterizado por grande efervescência ideológica e inquietação social”, evidenciando o antagonismo das forças sociais dominantes que se chocavam com as novas forças em emergência.

O movimento renovador, que expressou o triunfo das ideias liberais, introduziu o ideário da Escola Nova¹⁷ e propagou um novo modo de ensinar por intermédio de uma nova concepção de aprendizagem, fundamentados nos conhecimentos da psicologia, da biologia e da sociologia. A proposta de novos métodos de ensino era centrada na valorização dos aspectos individuais e aptidões dos alunos, na observação e na atividade, privilegiadas no processo de aprendizagem, contrapondo-se ao caráter livresco da escola tradicional.

Nesse processo, a psicologia teve grande evidência, o que leva Nagle (2001, p. 319) a afirmar que ela

aparece, muitas vezes, como o principal domínio científico que fornece os recursos para transformar a escolarização numa técnica altamente racionalizada [...]; com efeito, é por meio dos estudos psicológicos que se conhecem a natureza da criança, a dinâmica de seus interesses e desejos, as leis do seu crescimento mental, as suas tendências.

O movimento teve como ápice o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, publicado em 1932, que, na defesa dos princípios democráticos, definia a “reconstrução educacional no Brasil” postulando a educação pública, leiga e gratuita, com fundamento nas “bases psicobiológicas” da educação. Escrito por Fernando de Azevedo, o Manifesto foi referendado por intelectuais e educadores notáveis, entre eles Lourenço Filho, Anísio Teixeira, Noemy da Silveira, Cecília Meirelles e Paschoal Lemme. Para Saviani (2007, p. 251), “no entanto, não se trata de um texto homogêneo, sendo possível,

¹⁷ O ideário da Escola Nova ou escolanovismo, de âmbito internacional, teve grande repercussão na Europa e nos Estados Unidos desde o final do século anterior, consolidando diversas correntes pedagógicas, com destaque para os métodos ativos. Um dos teóricos considerados mais importantes do movimento foi Dewey (EUA), o “pai do movimento ativista” (NAGLE, 2001, p. 309).

mesmo, considerá-lo um tanto contraditório”, entendimento com o qual compartilha Cunha (1994), ao destacar ainda que o documento expressa uma “colagem de princípios elitistas e igualitaristas”. Como proposta política para educação, delinea o “plano de reconstrução educacional”, cuja originalidade está na ideia de um sistema nacional de educação pública que articula desde a educação infantil até o ensino universitário (SAVIANI, 2007).

Em sua análise sobre a proposta escolanovista, Bernardo (2008, p. 49) afirma que ela

tinha como intenção caracterizar a educação como instrumento homogêneo para o projeto republicano de formação do cidadão e da cultura brasileira, concomitantemente à sua configuração de veículo de controle social. Nesse último aspecto, legitimando o discurso autoritário presente no projeto renovador da educação.

Assim, a educação é redefinida no governo Vargas. Criando o Ministério da Educação e da Saúde Pública (MESP), nomeia o ministro Francisco Campos, que passa a buscar o equilíbrio entre os renovadores e os católicos que reagiram fortemente ao Manifesto, caracterizando a “modernização conservadora”, agora expressa na educação. Saviani (2007, p. 270) analisa que, “enquanto conservadora, essa orientação buscava atrair a Igreja para respaldar seu projeto de poder; enquanto modernização, a força de atração dirigia-se aos adeptos da Escola Nova”.

Marcada pelo antagonismo das forças que se apresentavam, a educação se caracterizou, entre 1932 e 1947, pela coexistência da pedagogia tradicional e da pedagogia nova, enquanto o governo Vargas procedia à organização do ensino, do primário ao superior. Estabeleceu-se uma concepção dualista por meio das “leis orgânicas do ensino” (reformas Capanema), definindo a educação destinada à elite e a destinada às classes populares.¹⁸ Explicitava-se, mais uma vez, o lugar definido aos jovens da classe trabalhadora, mediante um ensino técnico que não os habilitava à formação superior (SAVIANI, 2007).

A ênfase do industrialismo no campo educacional, conforme Cunha (2005), consolidou o ensino profissional com o surgimento das escolas do “sistema S” – Senai, Senac, Sesi e Sesc – e a substituição das Escolas de Aprendizes Artífices pelas Escolas Técnicas Industriais. Esse contexto apresentou desarticulações de ordem pública (rede federal) e privada (sistema S) quanto aos modos distintos de funcionamento e organização da educação profissional, provocando descompasso nas propostas de formação dos jovens trabalhadores.

Nesse contexto, a formação ofertada aos jovens da classe operária, intimamente vinculada às propostas modernizatórias que constituíram a Primeira República, contraditoriamente buscava transformar o cenário de opressão e pobreza dos jovens trabalhadores, oferecendo ensino

¹⁸ “Em 1937, Vargas suprimiu alguns avanços obtidos, como a desobrigação do Estado de manter e expandir o ensino público, e validou o dualismo no ensino secundário, ao estabelecer como finalidade do ensino profissional o atendimento à população menos favorecida”, como discute Pinheiro (2017, p. 28).

profissionalizante que os aparelhasse para enfrentar os desafios da industrialização incipiente, adequando-se aos preceitos da “nova” sociedade que se implantava.

Marcados pelas relações de forças de uma sociedade desigual, os processos educativos são perpassados por uma ideia de uma juventude potencialmente perigosa que precisa ser apartada dos trabalhadores adultos e preparada para não questionar as regras expressas pela classe dominante, adequando-se à “nova” sociedade. Aos jovens trabalhadores pobres, uma educação para e pelo trabalho permaneceu como alternativa republicana, visto que desde o Império a aplicação da prática laboral de caráter corretivo e punitivo já vinha constituindo os processos formativos.

Considerações finais

Compreender um momento histórico de intensas contradições e acirramento das relações de poder durante a primeira metade do século passado exigiu apreender a conjuntura nacional na qual elite, Estado, trabalhadores, educadores, jovens, entre outros grupos, tensionaram ideais antagônicos e contraditórios que engendraram múltiplas questões políticas, econômicas e sociais.

Ao se tornarem visíveis, essas questões, que iam se combinando à trama constitutiva do capitalismo moderno no Brasil, pretendiam materializar, a todo custo, um protótipo de nação moderna em oposição ao “atraso” da sociedade brasileira, exigido pelo mundo capitalista europeu e norte-americano.

Portanto, a educação profissional, na condição de formadora das novas gerações, ganhou terreno como estratégia útil e necessária para sedimentar a modernidade e a civilidade propostas, no sentido de preparar os sujeitos para o cotidiano dos centros urbanos e para as indústrias em expansão, considerados sinônimos de avanço e progresso. Com efeito, ainda que com baixo investimento, escolas profissionais foram criadas e espalhadas pelo país, a fim de irradiar um ideal de desenvolvimento segundo o qual era necessário preparar os jovens, filhos da classe trabalhadora, para as relações de trabalho do mundo liberal, isso por meio de uma educação profissional nos limites da dominação social.

A combinação educação, controle social e trabalho orientava as ações educativas e a organização das instituições para formarem trabalhadores ajustados à reorganização econômica, política e social do capitalismo dependente e do novo processo de divisão do trabalho, revestidos por argumentos de produtividade e cientificidade.

Os processos educacionais da Primeira República voltados para a classe trabalhadora foram marcados por frágil atuação do Estado, apresentando poucos resultados. Com as propostas de modernização da educação na década de 1920, observaram-se avanços que resultaram, já na década de 1930, na criação do MESP e na organização do sistema educacional. Ainda assim, a educação que se propôs, contando com o conhecimento científico, se configurou como mais um instrumento do sistema, formando os jovens para o mundo do trabalho e atuando como forma de controle social.

A “modernização conservadora” que caracterizou o processo político-econômico do período e que se expressou na educação, sobretudo a partir de 1930, se fez de forma a manter o poder da elite, ao mesmo tempo em que se promovia a transfiguração do cenário da nação que, na aparência, parecia se modificar, higienizando-se e embelezando-se. No entanto, junto a isso, os processos de opressão se reproduziam, acirrando a exploração da classe trabalhadora, atingindo os jovens e subjugando-os às relações econômicas impostas pela elite na trilha do capitalismo que se estabelecia no Brasil Republicano.

Referências

- ANTONACCI, M. A. M. *A vitória da razão(?) O IDORT e a sociedade paulista*. São Paulo: Marco Zero, 1993.
- ANTUNES, M. A. M. *A Psicologia no Brasil: leitura histórica sobre sua constituição*. São Paulo: Unimarco-Educ, 2005.
- BERNARDO, R. *A construção da ameaça: juventude, delinqüência e educação nos primeiros tempos da república no Brasil (1890-1940)*. 2008. Dissertação (Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação) – Universidade São Francisco, Itatiba, 2008.
- BRASIL. Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio. Diretoria Geral de Estatística. *Anuário Estatístico do Brasil*. Rio de Janeiro: Typographia da Estatística, 1916.
- BRASIL. *Ministerial Reports (1860-1960)*: 1911, 1918. Center for Research Libraries, Chicago-USA. Digital Collections. Disponível em: <http://www-apps.crl.edu/>. Acesso em: jun. 2018.
- CANO, W. Da década de 1920 à de 1930: transição rumo à crise e à industrialização no Brasil. *Economia*, Brasília, DF, v.13, n.3b, p. 897-916, set./dez. 2012.
- CUNHA, L. A. *O ensino profissional na irradiação do industrialismo*. 2. ed. São Paulo: Ed. Unesp; Brasília: FLACSO, 2005.
- D'ANGELO, M. *Caminhos para o advento da escola de aprendizes artífices de São Paulo: um projeto das elites para uma sociedade assalariada*. 2000. Dissertação (Mestrado em História Econômica) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.
- DOWBOR, L. *A formação do capitalismo dependente no Brasil*. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- FAUSTO, B. *Trabalho urbano e conflito social*. Rio de Janeiro: Difel, 1977.
- FAUSTO, B. *História do Brasil*. São Paulo: Edusp, 2015.
- FERNANDES, F. *Sociedade de classes e subdesenvolvimento*. Rio de Janeiro: Zahar, 1968.
- FERNANDES, F. *A revolução burguesa no Brasil: ensaio de interpretação sociológica*. Rio de Janeiro: Zahar, 1986.
- FIGUEIREDO, T. M. R. V. *O Brasil moderno e a educação para o trabalho em Cuiabá: a Escola de Aprendizes Artífices de Mato Grosso (1909-1942)*. 2017. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, 2017.
- GILLES, J. *Youth and History : tradition and change in European age relations, 1770-present*. Expanded Student Edition. New York; London: Academic Press, 1981.
- GROPPO, L. A. *Juventudes: sociologia, cultura e movimentos*. Alfenas, MG: Universidade Federal de Alfenas, 2016.

IANNI, O. *A ideia de Brasil moderno*. São Paulo: Brasiliense, 1992.

NAGLE, J. *Educação e sociedade na Primeira República*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

PATTO, M. H. S. Estado, ciência e política na Primeira República: a desqualificação dos pobres. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 13, n. 35, p. 167-198, 1999.

PETRONE, M. T. S. P. Imigração. In: FAUSTO, B. *História geral da civilização brasileira: o Brasil Republicano: sociedade e instituições (1889-1930)*. São Paulo: Difel, 1978. v. 2, p. 93-133.

PINHEIRO, P. S. P. O proletariado industrial na Primeira República. In: FAUSTO, B. *História geral da civilização brasileira: o Brasil Republicano: sociedade e instituições (1889-1930)*. São Paulo: Difel, 1978. v. 2, p. 134-178.

PINHEIRO, R. G. *Os sentidos da escolarização para os jovens concluintes do ensino médio de uma pequena cidade do interior de Goiás*. 2017. 160 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2017.

RAGO, M. *Do cabaré ao lar: a utopia da cidade disciplinar: Brasil (1890-1930)*. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

SALVADORI, M. A. B. Educação, trabalho e juventude: os Centros Ferroviários de Ensino e Seleção Profissional e o perfil do jovem ferroviário. *Histórica – Revista On Line do Arquivo Público do Estado de São Paulo*, São Paulo, v. 11, p. 1-10, 2006a. Disponível em: <http://www.historica.arquivoestado.sp.gov.br/materias/anteriores/educacao11/materia02/texto02.pdf>. Acesso em: jan. 2019.

SALVADORI, M. A. B. A presença da psicologia em processos de seleção e formação profissional entre os anos 1930 e 1940. In: CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 6., 2006, Uberlândia. *Anais...* Uberlândia: UFU/FACED, 2006b.

SCHWARCZ, L. K. M. Usos e abusos da mestiçagem e da raça no Brasil: uma história das teorias raciais em finais do século XIX. *Afro-Ásia*, Salvador, n. 18, p. 77-101, 1996.

SCHWARCZ, L. M.; STARLING, H. M. *Brasil: uma biografia*. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

SAVIANI, D. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

SAVIANI, D. Desafios da construção de um sistema nacional articulado de educação. *Trabalho, Educação e Saúde*, Rio de Janeiro: Fundação Oswaldo Cruz, v. 6, n. 2, p. 213-232, jul./out. 2008.

VOZ DO POVO. Rio de Janeiro, ano I, n. 2, 6 fev. 1920.

Informações sobre os Revisores:

Língua Portuguesa | Sueli Dunck
E-mail: suelidunck@gmail.com

Língua Inglesa | Mirela Adrielle da Silva
E-mail: mirela@revisao.net

Língua Espanhola | Mirela Adrielle da Silva
E-mail: mirela@revisao.net